



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

eISSN: 2386-7418

2023, Vol. 10, No. 1, 128-146.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9537>



UDC / UMinho

Kindness Curriculum: adaptação cultural e estudo de viabilidade para o contexto brasileiro

Kindness Curriculum: Cultural adaptation and feasibility study for the Brazilian context

Maria Olivia Ortiz  <https://orcid.org/0000-0002-0560-3287>

Tamires de Lima Sousa Santos  <https://orcid.org/0000-0001-9964-9827>

Ana Regina Noto  <https://orcid.org/0000-0003-2622-6668>

Claudia Berlim de Mello  <https://orcid.org/0000-0003-3953-3966>

Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
<http://www.psicobiologia.sites.unifesp.br/>
São Paulo - Brasil

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e da Associação Fundo de Incentivo à Pesquisa (AFIP).

Correspondência relativa a este artigo: Tamires de Lima Sousa Santos – tamires.lima@unifesp.br

Resumo

Há evidências de que a prática de mindfulness está associada com Funções Executivas e pode estimular habilidades socioemocionais na infância. Apesar dos benefícios potenciais, no Brasil ainda são poucos os programas estruturados que podem ser incorporados em ambiente escolar. Foi objetivo do presente estudo realizar a adaptação cultural do *Kindness Curriculum for Preschoolers*, programa baseado em mindfulness delineado para aprimorar habilidades socioemocionais em pré-escolares, para uso em escolas brasileiras. Para tanto, as lições do programa original foram traduzidas e adaptadas para o português do Brasil. Em seguida, em um estudo piloto, a intervenção foi implementada em uma escola pública com a participação de 19 crianças entre 5 e 6 anos de idade, seus responsáveis e professoras. Aspectos da viabilidade foram investigados com base em análises qualitativas de relatos verbais registrados em reuniões com as professoras. Possíveis efeitos em habilidades de regulação emocional, empatia, controle inibitório e teoria da mente foram analisados por meio de avaliação neuropsicológica e comportamental das crianças, realizada antes e após a intervenção. Os resultados revelaram indicadores de adequada viabilidade da versão adaptada, bem como melhora em medidas de comportamento empático e controle inibitório. Estudos futuros, como ensaios clínicos, serão necessários para melhor investigação da eficácia do programa.

Palavras chave: mindfulness; cognição; empatia; ensino fundamental; intervenção precoce; estudos de viabilidade

Abstract

The practice of mindfulness has been shown to be associated with executive functions and enhanced socioemotional skills in childhood. Despite the potential benefits, however, there are still few structured programs in Brazil that may be implemented in a school context. The aim of this study is to carry out a cultural adaptation of the *Kindness Curriculum for Preschoolers*, a mindfulness-based program designed to improve socioemotional skills among preschoolers, for use in Brazilian public schools. The lessons of the original program were translated and adapted to Brazilian Portuguese and piloted in a Brazilian public school with the participation of 19 children aged 5-6 years, and their legal guardians and teachers. Feasibility was assessed through qualitative analysis of the verbal reports collected in meetings with the teachers. The possible impact of the program on emotional regulation skills, empathy, inhibitory control and theory of mind was analyzed using neuropsychological and behavioral assessments of the children before and after the pilot. The results reveal indicators of adequate feasibility of the adapted version, as well as improvement in measures of empathy and inhibitory control. Future studies, such as clinical trials, will be necessary to better investigate the program's effectiveness.

Keywords: mindfulness; cognition; empathy; elementary schools; early intervention; feasibility studies

Mindfulness (MD) é uma competência metacognitiva que envolve prestar atenção em algo de forma intencional, mantendo o foco no momento presente, com abertura e curiosidade (Kabat-Zinn, 1990). O comportamento de estar atento inclui experiências internas, como a exploração mental dos próprios pensamentos e estados emocionais, mediadas por funções executivas como atenção e controle inibitório (Zelazo e Lyons, 2012).

Funções Executivas (FE) dizem respeito a habilidades cognitivas que permitem controlar a atenção, reter e manipular mentalmente informações, inibir respostas impulsivas, regular emoções e ter flexibilidade de pensamento (Costa et al., 2016; Diamond, 2013; O'Toole et al., 2017; Schonert-Reichl et al., 2015). Tais habilidades desenvolvem-se desde a primeira infância, ou seja, entre o nascimento e os seis anos de idade, e desde então podem ser estimuladas com atividades estruturadas (Fay-Stammach et al., 2014). Há evidências de que práticas de MD podem contribuir para um melhor funcionamento executivo (Geronimi et al., 2020; Schonert-Reichl et al., 2015; Zelazo e Lyons, 2012).

Estudos têm se dedicado à avaliação da eficácia de programas baseados em MD destinados à população pediátrica (Alampay et al., 2020; Emerson et al., 2020; Poehlmann-Tynan et al., 2016; Weare e Bethune, 2021). Dunning et al. (2022) relataram evidências de que essas intervenções foram mais eficazes do que práticas alternativas na redução de indicadores de estresse e ansiedade em crianças e adolescentes, embora o tamanho do efeito tenha sido pequeno.

Em países ocidentais, programas voltados para a idade escolar ganharam evidência nos últimos anos (Maloney et al., 2016; Rix e Bernay, 2015; Weare e Bethune, 2021). As intervenções têm sido utilizadas como estratégias para promoção de bem-estar e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (HSE), como empatia, autocontrole e comportamentos pró-sociais (Flook et al., 2010; Rix e Bernay, 2015). Sabe-se que habilidades desta natureza influenciam na codificação, interpretação e raciocínio a respeito de situações sociais. Assim, quando associadas às FEs, as HSE contribuem para que crianças apresentem comportamentos sociais mais competentes (McKown et al., 2009).

A Base Nacional Comum Curricular brasileira - BNCC (Brasil, 2018) estabelece que a empatia e o reconhecimento de emoções constituem competências básicas a serem trabalhadas nas escolas, visando à formação integral de crianças e adolescentes. Assim, programas de MD destinados à infância (Flook et al., 2015; Weare, 2013; Zelazo e Lyons, 2012) são congruentes com o que é normatizado pela BNCC, visto que essas práticas incorporam exercícios com ênfase na autoaceitação, bondade para consigo e com os outros e observação de pensamentos e emoções (Poehlmann-Tynan et al., 2016; O'Toole et al., 2017).

Dentre os programas de MD direcionados a crianças, ressalta-se o *Kindness Curriculum for Preschoolers* - KC (Davidson, 2017), que busca desenvolver atenção plena e estimular habilidades socioemocionais em crianças de 4 a 6 anos, podendo ser utilizado até os 9 anos de idade. As atividades têm ênfase em temas como gentileza, empatia, gratidão e compartilhamento, incorporando literatura infantil, música e movimento. Essas podem ser integradas à rotina escolar com pouco investimento financeiro e sem necessidade de longa formação de professores. De modo geral, a relevância de intervenções como o KC apoia-se no pressuposto de que certas HSE são tão preditoras de desempenho acadêmico de crianças e adolescentes quanto o Quociente de Inteligência (Costa e Fleith, 2019; Smithers et al., 2018). Assim, é sugerido que essas competências devem ser estimuladas desde a primeira infância (Davidson, 2017; Flook et al., 2015).

Para investigar a viabilidade e efeitos do KC sobre as HSE de crianças, Flook et al. (2015) realizaram um ensaio clínico randomizado envolvendo um total de 68 crianças (média de idade 4.67 anos) de sete classes de educação básica dos Estados Unidos da América. Os resultados demonstraram adequada viabilidade e potenciais benefícios na estimulação de habilidades pró-sociais em sala de aula. Por exemplo, as crianças que integraram a amostra de intervenção apresentaram desempenho significativamente superior em uma tarefa de empatia em comparação com as que não participaram. Além disso, o relato dos professores revelou maiores ganhos em competência social. Somente na tarefa de controle inibitório houve desempenho semelhante entre os dois grupos.

Achados como os de Flook et al. (2015) indicam a pertinência de novos estudos sobre efeitos do KC em populações distintas. Todavia, antes que um programa seja implementado em contextos diferentes, é necessário adaptá-lo e avaliá-lo quanto à sua viabilidade e efetividade (Bowen et al., 2009). A adaptação cultural de uma intervenção baseada em evidências corresponde à sua modificação sistemática para ajustá-la à cultura, ao contexto e à linguagem do público-alvo, levando em consideração valores, significados e padrões culturais (Castro et al., 2010; Menezes e Murta, 2018). Além disso, deve-se ainda observar fatores facilitadores e dificultadores do processo de adaptação (Orsmond e Cohn, 2015).

Diante disso, o presente estudo teve como principais objetivos a) adaptar o programa *Kindness Curriculum* para escolas brasileiras, prioritariamente públicas; b) analisar a viabilidade da versão adaptada, considerando os domínios de aceitabilidade, demanda, adaptação, implementação, integração e praticidade; e c) avaliar, em estudo piloto, efeitos potenciais do programa sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, considerando mudanças em

medidas de empatia, controle inibitório, teoria da mente e regulação emocional nas crianças participantes, antes e após a intervenção. Trata-se de estudo de delineamento transversal, de intervenção, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 19 crianças (63% meninas), com idades entre cinco e seis anos, regularmente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental de uma única escola pública da cidade de São Paulo-SP, Brasil. Foram incluídas apenas crianças sem queixas de desempenho escolar ou histórico de doença psiquiátrica, deficiência intelectual, deficiência sensorial ou motora não compensada que pudesse interferir nos resultados da avaliação neuropsicológica. Também participaram do estudo os responsáveis, duas professoras e duas auxiliares de classe.

Com a autorização da Diretoria Regional de Ensino, a escola participante foi selecionada por apresentar condições apropriadas para a realização do projeto: duas turmas de 1º ano com número equivalente de alunos, proporcionalidade no número de meninos e meninas, salas com mesmo espaço físico, professoras com formação similar (pedagogia e psicopedagogia) e conhecimentos básicos das técnicas de MD.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (parecer 5.221.096). O recrutamento dos voluntários foi realizado em reuniões com gestores da escola, professores e responsáveis pelas crianças. Antes da coleta de dados, os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) autorizando a participação dos filhos, e as crianças assentiram com a participação em formulário apropriado à sua idade e fase da alfabetização. Adicionalmente, os educadores assinaram um TCLE. Ao final do estudo, foi realizada uma reunião com os professores para uma discussão sobre temas como desenvolvimento infantil e formas de estimulação de competências socioemocionais na escola. Os responsáveis receberam um relatório do desempenho das crianças na avaliação neuropsicológica.

Procedimentos

Adaptação cultural do programa KC

Procedeu-se inicialmente à adaptação cultural do KC. O processo foi conduzido pela pesquisadora principal, psicopedagoga, com colaboração das demais autoras (uma é especialista em Neuropsicologia e a outra pesquisadora e instrutora certificada em MD). A autorização para

adaptação foi obtida por correio eletrônico pela equipe do Center for Healthy Minds (<https://centerhealthyminds.org/>). Visando maior engajamento de crianças brasileiras, o programa recebeu o nome *CalmaMente* (CM).

Após análise do manual (Davidson, 2017), constatou-se que as características do KC eram adequadas para a adaptação para o contexto brasileiro, mantendo seus aspectos nucleares. As mudanças efetuadas nos procedimentos originais mantiveram aspectos centrais do KC. A tradução de conteúdos textuais foi analisada por dois juízes independentes fluentes em língua inglesa, seguindo critérios de adaptação de instrumentos (Borsa et al., 2012).

O principal cuidado na adaptação foi seguir os oito eixos temáticos, contemplando ao menos uma lição de cada eixo e preservando o cerne do programa original. Em função da ênfase na implementação em escolas públicas brasileiras, foi dada prioridade às lições passíveis de serem realizadas em sala de aula e que demandam materiais de baixo custo. Portanto, o CM resultou em 16 lições (ver Tabela 1), realizadas em atividades com duração de 30 minutos, duas vezes na semana, totalizando oito semanas.

Após essa primeira etapa, procedeu-se à adaptação do material usado no KC como apoio às atividades de cada lição selecionada. Livros não traduzidos para a língua portuguesa foram substituídos por obras de autores brasileiros. A seleção seguiu critérios definidos pelas autoras como contemplar a temática original, ser ilustrado e ser adequado à faixa etária prevista no KC. O livro *Moody cow Meditates* (MacLean, 2009) foi substituído por *Olivia e o mau humor* (Freeman, 2015). Ambos têm como foco a regulação emocional. O livro *Can you see peace?* (Katz, 2016) foi substituído por *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo* (Kindersley, 2000). A temática das duas obras é centrada em aspectos da empatia. Para ilustrar as atividades das lições 10 (perdão) e 12 (gratidão) do CalmaMente, foram adotados os livros de autores brasileiros *Errar faz parte, perdoar faz bem: ensinando crianças a desenvolver compaixão* (Reis e Neufeld, 2016) e *Um presente diferente: desenvolvendo a gratidão* (Neufeld et al., 2018), respectivamente. Em algumas lições foram utilizados livros originais adotados no KC por não terem sido identificadas obras em língua portuguesa com temática equivalente. Neste caso, pequenos trechos foram traduzidos e incorporados às atividades para estimular as discussões. Na lição 20, do tema “dependemos um dos outros”, foram utilizados trechos dos livros *Quick as a cricket* (Wood, 1990) e *I'm the best* (Cousins, 2013).

Tabela 1*Lições que compõem o programa original (KC) e o adaptado para o Brasil (CM)*

	Kindness Curriculum		CalmaMente
Theme 1: Mindful bodies and planting seeds of kindness.	1. Mindful bodies and awareness of attention and breath. 2. Growing seeds. 3. Growing friendship with kindness.	Tema 1: Corpo atento e plantando as sementes da bondade.	1. Corpo, respiração e atenção conscientes.* 2. Sementes de bondade.* 3. Crescimento de amizade com bondade.*
Theme 2: I feel emotions on the inside.	4. Quiet emotions on the inside. 5. I can notice things when I'm quiet on the inside. 6. Different emotions feel differently on the inside.	Tema 2: Sinto as emoções dentro de mim.	4. Emoções tranquilas por dentro.* 5. Eu posso perceber as coisas quando estou tranquilo por dentro.* 6. Emoções diferentes são sentidas de forma diferente.*
Theme 3: How I feel on the inside shows on the outside.	7. Emotions on the inside show on the outside. 8. Working with emotions in a kind and friendly way. 9. Emotions change many times each day.	Tema 3: Como eu sinto as emoções dentro de mim eu as mostro do lado de fora.	7. O que sentimos por dentro é mostrado do lado de fora.* 8. Trabalhando minhas emoções de forma gentil e amorosa. 9. Emoções mudam várias vezes durante o dia.
Theme 4: Taking care of strong emotions on the inside and outside.	10. Busy mind and clear mind. 11. Making mind jars and practicing using them. 12. What else can we do when we are upset?	Tema 4: Cuidando de nossas emoções por dentro e por fora.	10. Mente cheia, mente vazia.* 11. Nossa garrafa dos pensamentos.* 12. O que podemos fazer quando estamos aborrecidos?
Theme 5: Calming and working out problems.	13. Mindful movement. 14. Forgiving myself. 15. Forgiving others.	Tema 5: Me acalmando e trabalhando meus problemas.	13. Movimentos conscientes. 14. Perdoando a mim mesmo.* 15. Perdoando os outros.*
Theme 6: Gratitude.	16. Gratitude for people or things in my life. 17. Gratitude for my body. 18. Gratitude for other people.	Tema 6: Gratidão.	16. Gratidão pelas pessoas ou coisas importantes na minha vida.* 17. Gratidão pelo meu corpo.* 18. Gratidão por outras pessoas.
Theme 7: All people depend on each other and the earth.	19. People around the world want peace. 20. Connections with others. 21. Caring for animals and insects.	Tema 7: Dependemos uns dos outros.	19. Todas as pessoas do mundo querem paz.* 20. Conexão com as outras pessoas. 21. Respeitando animais e insetos.
Theme 8: Gratitude and caring for our world and wrap-up.	22. Gratitude and caring for our world. 23. Bringing it all together. 24. Wrap-up.	Tema 8: Gratidão e cuidado com o nosso mundo e acolhimento.	22. Gratidão e cuidado com nosso planeta. 23. Lembrando e protegendo.* 24. Acolhimento.

* Lições cujas atividades foram mantidas após a adaptação.

Análise de viabilidade

A análise da viabilidade foi baseada nos critérios propostos por Bowen et al. (2009). Cinco domínios foram analisados: *Aceitabilidade* - o quanto os participantes se engajaram no programa e como reagiram a ele; *Demanda* - como o programa poderia contribuir com as pessoas e contextos envolvidos; *Implementação* - probabilidade de as atividades serem implementadas, bem como fatores interferentes; *Integração* - nível de mudança que a escola necessitava passar para que o programa fosse implementado; *Praticidade* - recursos que favoreceram a realização do programa.

Os dados qualitativos foram coletados por meio de observações e registros em diários de campo durante toda a implementação do programa. Foram também realizadas entrevistas presenciais semi-estruturadas com as duas professoras e auxiliares de sala, com perguntas relacionadas aos critérios de viabilidade (Bowen et al., 2009). Estes conteúdos foram integralmente transcritos para análise. Também foram registrados em diários de campo conteúdos de conversas informais com a coordenação pedagógica e direção da escola. Aos pais e/ou responsáveis foram enviados questionários em papel, com perguntas abertas sobre preocupações gerais com os filhos e sobre eventuais observações e/ou comentários dos filhos em relação ao programa. Dezenove questionários devolvidos e as respostas escritas foram analisadas. Todos os registros (diários de campo, entrevistas e questionários) foram submetidos à Análise de Conteúdo categorial, tendo como categorias prévias os critérios de viabilidade propostos por Bowen et al. (2009).

Análise de efeitos cognitivos e socioemocionais da intervenção

Após o processo de adaptação e definição dos procedimentos do estudo da viabilidade, foi realizado um estudo piloto visando investigação de possíveis efeitos cognitivos e socioemocionais da exposição às atividades. As crianças participantes foram submetidas a uma avaliação neuropsicológica com foco em FE e uma tarefa de empatia antes (T1) e após a intervenção (T2). Adicionalmente, os pais responderam a uma escala de regulação emocional. Os instrumentos utilizados estão descritos na seção seguinte.

Instrumentos

Teoria da Mente (ToM)

A ToM foi avaliada com base na versão computadorizada de Calero et al. (2013), da bateria *Scaling of Theory-of-Mind Tasks* (Wellman e Liu, 2004). Diferentes tarefas investigam a capacidade da criança de julgar adequadamente que ela e outra pessoa têm desejos diversos

(Tarefa 1) ou crenças diversas (Tarefa 2) sobre um mesmo objeto; que a outra pessoa não sabe o que tem em uma caixa por não ver seu conteúdo, embora ela mesma saiba (Tarefa 3 - Acesso ao Conhecimento); que a outra pessoa pode ter uma crença equivocada sobre o conteúdo de um recipiente (Tarefa 4 - Falsa Crença); como a pessoa vai agir em função dessa crença equivocada (Tarefa 5 - Falsa Crença Explícita); como a pessoa vai se sentir dada a crença equivocada (Tarefa 6 - Crença vs. Emoção). Cada tarefa inclui uma pergunta de controle para garantir seu entendimento e uma pergunta-alvo que avalia o desempenho.

Controle inibitório

Foi utilizada uma versão computadorizada da tarefa de *Flanker*, delineada para investigar a capacidade de inibir respostas automáticas em condição congruente ou incongruente (Eriksen e Eriksen, 1974). Os participantes observam sequências de imagens apresentadas na tela do computador com desenhos de cinco peixes voltados para a direita ou para a esquerda. Em cada peixe há uma seta. Em algumas condições o peixe na posição central está na mesma direção (condição congruente) ou em direção oposta (condição incongruente) aos demais. O participante deve clicar em uma tecla específica que corresponde à direção da seta do peixe da posição central. O desempenho é avaliado considerando-se o tempo de reação e número de acertos (máximo 20).

Empatia

Para avaliar empatia, adotou-se a *Sharing Task* (Flook et al., 2015) com pequenas alterações. Na tarefa original, a criança é solicitada a compartilhar adesivos com um destinatário-alvo. No presente estudo, a tarefa ocorreu de forma coletiva e envolveu o uso de uma folha de papel impressa com as imagens de 10 cartelas de adesivos e dois envelopes com quatro destinatários alvo: *Eu e Meu Amigo*; *Eu e um Colega de outra sala*; *Eu e um Colega que faltou*; *Eu e Catarina*, uma menina (fictícia) que está muito doente e não pode ir à escola. A cada ensaio, as crianças deveriam indicar na folha, com um lápis, quantas cartelas guardariam para si e quantas dariam a outra pessoa. A pontuação foi baseada no número de adesivos ligados ao envelope "eu" nos quatro ensaios. Quanto menor o número de adesivos, mais alta a pontuação na tarefa (máximo 40).

Autorregulação emocional

Na avaliação das habilidades socioemocionais, deu-se ênfase à autorregulação, tal como investigada pelo Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ (Goodman, 1997). Foi utilizada a versão brasileira, respondida pelos responsáveis (Fleitlich et al., 2000). O SDQ é composto por

25 itens, subdivididos em cinco subescalas, com cinco itens cada, que avaliam hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de conduta, relações interpessoais e comportamento pró-social. As respostas variam entre “falso”, “mais ou menos verdadeiro” e “verdadeiro”. O escore total é gerado a partir da pontuação em cada subescala (0 a 15 = perfil normal, 16 a 19 = limítrofe, 19 a 40 = anormal).

Ao final das intervenções, os responsáveis foram solicitados a responder às seguintes questões: a) Você notou alguma mudança no comportamento da criança após o início do projeto? Se sim, exemplifique. b) Alguma vez a criança chegou em casa contando sobre alguma atividade realizada no projeto? c) Alguma vez a criança ensinou você ou alguma pessoa da família alguma atividade desenvolvida no projeto? Se sim, qual? d) Você pode descrever em poucas palavras a sua percepção do programa?

Análises de dados

Os dados qualitativos foram tratados com base em Análise de Conteúdo Categorial (Bardin, 1977). Os conteúdos foram categorizados em triangulação por pares, tendo como referencial os seis parâmetros de viabilidade previamente definidos (Bowen et al., 2009), organizados em três eixos temáticos: a) Adaptação e Implementação; b) Aceitabilidade e Demanda; c) Integração e Praticidade.

Para dados quantitativos foram realizadas análises estatísticas com o auxílio dos softwares Jamovi (versão 2.3.9.0) e IBM SPSS Statistics (versão teste). Considerando a distribuição não normal dos dados apontada pelo teste Shapiro-Wilk, assim como o tamanho da amostra menor que a do cálculo amostral a-priori, foram utilizados testes não-paramétricos. O teste de Wilcoxon para amostra de medidas repetidas foi utilizado para verificar possíveis efeitos do programa de MD nas competências socioemocionais. Para avaliar o tamanho do efeito dos resultados do teste de Wilcoxon, foi utilizada a correlação bisserial de ordens (Kerby, 2014). O teste de McNemar-Bowker foi utilizado para avaliar a distribuição das crianças em cada categoria da escala SDQ (normal, limítrofe e desregulação emocional), antes e após a intervenção.

Resultados

Viabilidade da versão adaptada

Foram observados bons parâmetros de viabilidade da versão adaptada. A partir dos registros de campo e relatos dos participantes, os resultados foram categorizados nos três eixos temáticos descritos a seguir.

Aceitabilidade e demanda

Considerou-se para o critério de aceitabilidade o assentimento e engajamento das crianças convidadas a participar do projeto. Apesar da amostra final ter sido de 19 crianças, em função dos critérios de elegibilidade e aprovação dos responsáveis, todos os 55 alunos das duas salas de aula participaram ativamente das atividades do CM, não havendo desistência ao longo do processo. Também foi considerada a participação e o apoio das professoras e da direção e coordenação da escola. Ademais, interesse e engajamento ao programa podem ser inferidos em relatos de professores e pais/responsáveis sobre o comportamento das crianças, como ilustram depoimentos abaixo:

As crianças participaram ativamente, demonstrando gostar dos momentos de realização das atividades. Esperavam ansiosamente pelo momento do projeto. Além de compartilharem com outros suas vivências durante a realização do que lhes era proposto (Professora 1).

Minha filha chega em casa contando sobre as aulas do CalmaMente e ensina para o irmão (Responsável 3).

Com relação à demanda da escola, algumas análises sugerem resultados positivos. A coordenadora pedagógica relatou à pesquisadora que vinha procurando identificar uma atividade extracurricular que favorecesse o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da atenção dos alunos durante as atividades escolares. Tal demanda também foi observada em comentários das professoras a respeito da falta de uma formação específica sobre como estimular habilidades desta natureza, considerando o extenso currículo programático que devem cumprir. Os pais também relataram preocupações com questões de relacionamento interpessoal das crianças e dificuldades de atenção. Os comentários que seguem sugerem uma percepção de benefícios potenciais do programa CM.

O projeto proporcionou ao grupo momentos de tranquilidade, baixando o nível emocional da turma. Digamos que o projeto tranquilizou tanto os alunos quanto a mim. Logo, as aulas eram melhor ministradas e também assistidas após a realização da apreciação do projeto (Professora 1).

Percebo minha filha mais calma e atenta (Responsável 2).

Dessa forma, o programa demonstrou potencial para atender uma demanda da comunidade escolar, indo ao encontro do que é recomendado pela BNCC (Brasil, 2018).

Implementação

A respeito da implementação, o programa CM foi aplicado da forma como foi adaptado e planejado. O perfil dinâmico e flexível das intervenções demonstrou a possibilidade de serem

implementadas em escolas públicas brasileiras que compartilham similaridades com a escola participante.

Integração e Praticidade

O programa demonstrou potencial para ser integrado à rotina escolar. Segundo relato das professoras, os dois encontros semanais, com duração de 30 minutos cada, não interferiram nas atividades em sala de aula. Adicionalmente, por associar literatura infantil, música, expressão corporal, movimentos e atividades que favorecem a comunicação e a socialização dos alunos, intervenções podem ser aplicadas em conjunto com disciplinas regulares, como recomendado pela BNCC (Brasil, 2018).

Quanto à praticidade do programa, observou-se, por exemplo, que o uso de informações sucintas e de fácil compreensão sobre as lições e atividades associadas, conforme proposto no manual do KC (Davidson, 2017), permite que sejam aplicadas por pessoas com conhecimentos básicos de MD. Mesmo sem a necessidade explícita de formação estruturada, é recomendável que aplicadores tenham uma vivência de MD. Outro aspecto da praticidade foi o fato de não haver necessidade de qualquer recurso suplementar para a realização das atividades.

Potenciais efeitos cognitivos e comportamentais do programa

Considerando a distribuição das crianças nos três perfis da escala SDQ (normal, limítrofe e anormal), o resultado do teste χ^2 de McNemar-Bowker mostrou que, no pós-intervenção, a frequência de crianças na categoria normal foi superior ao somatório das outras duas categorias que indicam problemas comportamentais. Apesar disso, este resultado não foi estatisticamente significativo (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição das crianças conforme resultados da escala SDQ antes e após o programa CalmaMente

Nível de problemas comportamentais	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Normal	6	11
Limítrofe	6	2
Desregulação Emocional	7	6
<i>N total</i>	19	19

$\chi^2 = 3.80; gl = 3; p = .28$

O teste de Wilcoxon ($W = 105.000; p = .01; r_{pb} = .75$) identificou diferença significativa na tarefa de compartilhamento antes ($M = 21.3$ e $DP = 3.78$) e após o programa ($M = 18.1$ e $DP =$

5.32), com as crianças doando menos adesivos para si mesmas no segundo momento de avaliação. O teste de Wilcoxon ($W = 3.000$; $p = .03$; $r_{pb} = -.83$) também indicou que houve diferença significativa na tarefa de controle inibitório antes ($M = 18.5$ e $DP = 3.13$) e após a intervenção ($M = 19.9$ e $DP = 0.22$). Por fim, o mesmo teste estatístico ($W = 45.000$; $p = .08$; $r_{pb} = -.47$) indicou que na tarefa de ToM houve discreto aumento na média de acertos das crianças após o programa [T1] ($M = 4.6$ e $DP = 1.07$) e [T2] ($M = 5.2$ e $DP = 1.03$), porém sem apresentar diferença significativa.

Discussão

O presente estudo diz respeito à adaptação cultural do programa *Kindness Curriculum for Preschoolers* (KC) para uso em escolas de ensino fundamental brasileiras, e abrangeu análises de viabilidade e de potenciais efeitos das intervenções sobre habilidades cognitivas e comportamentais das crianças participantes. A versão adaptada foi nomeada como *CalmaMente* (CM).

O programa CM foi organizado em oito semanas com duas sessões semanais de 30 minutos. A adaptação manteve a integridade do programa original. Foram mantidos 2/3 das atividades do KC e preservados os objetivos principais de ensinar práticas de MD associadas a conversas sobre conceitos de bondade, compaixão, gentileza, empatia e gratidão. Na experiência de implantação associada ao estudo piloto com 19 alunos de uma única escola de São Paulo-SP, verificou-se que o CM contemplou elementos facilitadores centrais do KC: tempo delimitado para cada atividade, flexibilidade em sua sequência, linguagem acessível e uso de materiais comumente encontrados em salas de aula. Deste modo, o programa pôde ser incorporado à rotina da escola durante um semestre, sem comprometimento das atividades letivas regulares ou necessidade de mudanças no espaço físico.

No que concerne aspectos da viabilidade baseados nos critérios de Bowen et al. (2009), os relatos dos participantes e registros do processo indicam que o programa foi bem aceito pela equipe pedagógica, pais e crianças. Destaca-se que não houve desistência de qualquer criança ao longo das oito semanas. Notou-se ainda que as professoras, que inicialmente só observavam, passaram progressivamente a participar ativamente das atividades junto com os alunos.

Aceitabilidade é um domínio da implementação comumente abrangido em estudos de viabilidade em escolas (Emerson et al., 2020). Em muitos casos, apesar de atividades como as de MD serem bem aceitas, frequentemente professores referem obstáculos para sua implementação, principalmente pela pressão do tempo relacionado ao conteúdo escolar a ser

abordado em classe. No presente estudo, as professoras relataram ser possível destinar um tempo diário para o programa sem comprometer seu planejamento didático. Esta boa adesão também pode estar relacionada a uma percepção positiva das lições como potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas crianças.

Estudos em escolas têm investigado efeitos cognitivos, socioemocionais e acadêmicos da participação em programas baseados em MD nos alunos (Flook et al., 2010; Rix e Bernay, 2015; Semple et al., 2010; Poehlmann-Tynan et al., 2016). Considera-se, em geral, que as práticas podem estimular o desenvolvimento de FE e reduzir sintomas de ansiedade, estresse e depressão, ou aqueles característicos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (Napoli et al., 2005). No presente estudo verificou-se que as crianças participantes compartilharam significativamente mais adesivos com outras pessoas em comparação à avaliação inicial, além de apresentarem mais comportamentos inibitórios. Tais observações, sugerem efeitos potenciais do programa em termos de comportamento empático, pró-social e de funcionamento executivo. Resultados semelhantes foram relatados em estudo anterior com o programa KC (Flook et al., 2015). Por outro lado, após a exposição às intervenções, não foram observadas mudanças estatisticamente significativas em habilidades de teoria da mente e em comportamentos de autorregulação avaliados pela escala SDQ. Variáveis como o curto tempo de duração do programa e a faixa-etária dos participantes podem justificar, em parte, essa observação.

Apesar dos indicadores de adequada adaptação cultural do KC e das evidências de viabilidade, o estudo apresenta limitações, como ter envolvido uma única escola pública da região sudeste do Brasil. Para ser efetivamente adaptado à diversidade cultural brasileira, o programa *Calosamente* precisa ser avaliado em termos de adequação, viabilidade e praticidade em escolas de diferentes regiões do país. Também, destaca-se que não foi adotado um grupo controle. Comparações entre crianças submetidas e não submetidas às intervenções seriam importantes para melhor compreensão dos resultados observados no pós-intervenção. Apesar das limitações, o estudo apresenta caráter pioneiro na adaptação do *Kindness Curriculum* fora do contexto norte-americano e inova ao abordar critérios de viabilidade de programas de MD para escolas brasileiras. Estudos futuros em outras escolas do Brasil, organizados como ensaios clínicos randomizados, envolvendo amostras maiores e diferentes faixas etárias, poderão contribuir para uma compreensão mais ampla a respeito das potencialidades do CM.

Referências

- ALAMPAY, Liane; GALVEZ TAN, Lourdes; TULIAO, Antover; BARANEK, Patricia; OFRENEO, Mira; LOPEZ, Gilda; FERNANDEZ, Karina; ROCKMAN, Patricia; VILLASANTA, Angelique; ANGANGCO, Teresita; FREEDMAN, MLee; CERSWELL, Leisa; & GUINTU, Von (2020). A Pilot Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Program for Filipino Children. *Mindfulness*, 11(2), 303-316. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01124-8>
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BORSA, Juliane Callegaro; DAMASIO, Bruno. Figueiredo; & BANDEIRA, Denise Ruschel (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22, 423-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- BOWEN, Debora; KREUTER, Matthew; SPRING, Bonnie; COFTA-WOERPEL, Ludmila; LINNAN, Laura; WEINER, Diane; BAKKEN, Suzanne; FAAN, Cecilia; SQUIERS, Linda; FABRIZIO, Cecilia; & FERNANDEZ, Maria (2009). How We Design Feasibility Studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(5), 452-457. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2009.02.002>
- BRASIL, Ministério da Educação (2018). Base Nacional Comum Curricular. *Base Nacional Comum Curricular*, 44(1). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- CALERO, Cecilia; SALLES, Alejo; SEMELMAN, Mariano; & SIGMAN, Mariano (2013). Age and gender dependent development of theory of mind in 6- to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, (7), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00281>
- CASTRO, Felipe; BARRERA, Manuel; HOLLERAN; & STEIKER, Lori (2010). Issues and challenges in the design of culturally adapted evidence-based interventions. *Annual review of clinical psychology*, 6, 213-239. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-033109-132032>
- COSTA, Bianca; & FLEITCH, Denise (2019). Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: A systematic review of literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977-991. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-11>
- COSTA, Joana; LOUZADA, Fernando; MACEDO, Lino; & SANTOS, Daniel (2016). Funções Executivas e desenvolvimento na primeira infância: Habilidades necessárias para a autonomia. *Comitê Científico Núcleo Ciência Pela Infância*, 3, 20.
- COUSINS, Lucy (2013). *I'm the best*. Candlewick Press.
- DAVIDSON, Richard (2017). *Kindness Curriculum - Center for Healthy Minds*. Retrieved April 11, 2021, from <https://centerhealthyminds.org/join-the-movement/sign-up-to-receive-the-kindness-curriculum>

- DIAMOND, Adele (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- DUNNING, Darren; TUDOR, Kate; RADLEY, Lucy; DALRYMPLE, Nicola; FUNK, Julia; VAINRE, Maris; FORD, Tamsin; MONTERO-MARIN, Jesus; KUYKEN, Williem; & DALGLEISH, Tim (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomized controlled trials. *Evidence-Based Mental Health*, 25(3), 135-142. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464>
- EMERSON, Lisa-Marie; DE DIAZ, Natalja; SHERWOOD, Ashra; WATERS, Alisson; & FARRELL, Laura (2020). Special Section: Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/0165025419866906>
- ERIKSEN, Barbara; & ERIKSEN, Charles (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a non search task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143. <https://doi.org/10.3758/BF03203267>
- FAY-STAMMBACH, Tracy; & HAWES, David; & MEREDITH, Pamela (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child development perspectives*, 8(4), 258-264. <https://doi.org/10.1111/cdep.12095>
- FLEITLICH, Bacy; CORTÁZAR, Pilar; & GOODMAN, Robert (2000). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, 44-50. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-275954>
- FLOOK, Lisa; GOLDBERG, Simon; PINGER, Laura; & DAVIDSON, Richard (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- FLOOK, Lisa; SMALLEY, Susan; KITIL, Jennifer; GALLA, Brian; KAISER-GREENLAND, Susan; LOCKE, Jill; ISHIJIMA, Erick; & KASARI, Connie (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- FREEMAN, Tor (2015). *Olivia e o Mau Humor*. Brink Book.
- GERONIMI, Elena; ARELLANO, Brenda; & WOODRUFF-BORDEN, Janet (2020). Relating mindfulness and executive function in children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(2), 435-445. <https://doi.org/10.1177/13591045198337>

- GOODMAN, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- KABAT-ZINN, Jon (1990). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Random House.
- KATZ, Karen (2016). *Can you say peace?* McMillan.
- KERBY, Dave S. (2014). The simple difference formula: An approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, 11-IT. <https://doi.org/10.2466/11.IT>
- KINDERSLEY, Anabel (2000). *Crianças Como Você. Uma Emocionante Celebração da Infância no Mundo*. Ática.
- MACLEAN, Kerry L. (2009). *Moody cow meditates*. Wisdom Publications.
- MCKOWN, Clark; GUMBINER, Laura; RUSSO-PONSARAN, Nicole; & LIPTON, Meryl (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- MALONEY, Jacqueline; LAWLOR, Molly; SCHONERT-REICHL, Kimberly; & WHITEHEAD, Jenna (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. *Mindfulness in Behavioral Health*, 313-334. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20
- MENEZES, Jordana; MURTA, Sheila (2018). Adaptação Cultural de Intervenções Preventivas em Saúde Mental Baseadas em Evidências. *Psico-USF*, 23(4), 681-691. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230408>
- NAPOLI, Maria; KRECH, Paul; & HOLLEY, Linn (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- NEUFELD, Carmem Beatriz; ALMEIDA, Nazaré de Oliveira; & REIS, Aline Henriques (2018). *Um presente diferente: desenvolvendo a gratidão*. Synopsys.
- O'TOOLE, Catriona; FURLONG, Mairead; MCGILLOWAY, Sinead; & JØRNDAL, Arild (2017). Preschool and school-based mindfulness programmes for improving mental health and cognitive functioning in young people aged 3 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012518>
- ORSMOND, Gael; & COHN, Ellen (2015). The distinctive features of a feasibility study: Objectives and guiding questions. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 35(3), 169-177. <https://doi.org/10.1177/1539449215578649>

- POEHLMANN-TYNAN, Julie; VIGNA, Abra; WEYMOUTH, Lindsay; GERSTEIN, Emily; BURNSON, Cynthia; ZABRANSKY, Matthew; LEE, Pilline; & ZAHN-WAXLER, Carolyn (2016). A Pilot Study of Contemplative Practices with Economically Disadvantaged Preschoolers: Children's Empathic and Self-Regulatory Behaviors. *Mindfulness*, 7(1), 46-58. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3>
- REIS, Aline; & NEUFELD, Carmem (2016). *Errar é humano, perdoar faz bem: ensinando a criança a desenvolver compaixão*. Synopsis.
- RIX, Grant; & BERNAY, Ross (2015). A Study of the Effects of Mindfulness in Five Primary Schools in New Zealand. *Teachers' Work*, 11(2), 201-220. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v11i2.69>
- SCHONERT-REICHL, Kimberly; OBERLE, Eva; LAWLOR, Molly; ABBOTT, David; THOMPSON, Kimberly; OBERLANDER, Tim; & DIAMOND, Adele (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- SEMPLE, Randy; LEE, Jennifer; ROSA, Dinelia; & MILLER, Lisa (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resilience in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- SMITHERS, Lisa; SAWYER, Alissa; CHITTLEBOROUGH, Catherine; DAVIES, Neil; DAVEY SMITH, George; & LYNCH, John (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour* 2(11), 867-880. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x>
- WEARE, Katherine (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. <https://doi.org/10.1108/JCS-12-2012-0014>
- WEARE, Katherine; & BETHUNE, Adrien (2021). Implementing Mindfulness in Schools. In J. Bristow & R. Ormston (Eds.), *The Mindfulness Initiative*. <https://www.themindfulnessinitiative.org/implementing-mindfulness-in-schools-an-evidence-based-guide>
- WELLMAN, Henry; & LIU, David (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x>
- WOOD, Audrey (1990). *Quick as a cricket* (Illustrated by Don Wood). Child's Play Library.

ZELAZO, Phillip; & LYONS, Kristen (2012). The Potential Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>

Data de recepção: 27 de fevereiro de 2023.

Data de revisão: 24 de junho de 2023.

Data de aceitação: 26 de junho de 2023.

Data de publicação: 1 de julho de 2023.